Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8170127
Centre d'intérêt: 00

Hautecoeur, Jean-Paul, 1943- .

Pour le développement de l'alphabétisation au Québec / Jean-Paul Hautecoeur. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, 1979.
50 f. ; 28 cm.

Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

Cote Dewey: 374.'012'09714/H379p Cote LC: LC/154.2/.Q3

Descripteur(s): *Alphabétisation *Education des adultes *Milieu défavorisé *Plan de développement *Analphabétisme

Le ##Séminaire ALPHA 78## sur l'alphabétisation avait fait à la Direction générale de l'éducation des adultes des recommandations visant le développement général des activités de l'alphabétisation et l'amélioration de certaines pratiques. La DGEA a fait des choix de priorités et a soumis au Comité de gestion des propositions d'intervention. C'est le résultat de ce travail que l'on trouve ici. Les recommandations du séminaire ont été intégrées dans le texte et une synthèse de ces recommandations est présentée en annexe.

Après un bref historique de l'alphabétisation au Québec, le rapport présente les bilans positif et négatif des dix années d'éducation des adultes au Québec puis dresse une prospective du travail à accomplir en milieu défavorisé.

Un plan de développement de l'alphabétisation est suggéré, impliquant plusieurs partenaires: les analphabètes des différents milieux, les commissions scolaires, les organismes volontaires et la DGEA. Ce plan s'articule en deux temps: le court terme, qui implique des mesures immédiates, et le moyen terme (3 ans) qu'il faudra prévoir et préparer durant une année moratoire.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: gc

CODEP 79-04-11

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale de l'éducation des adultes

POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'ALPHABETISATION AU QUEBEC

JEAN-PAUL HAUTECOEUR
DGEA - SEP
FÉVRIER 1979

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale de l'éducation des adultes

E D U Q 8170127

POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'ALPHABETISATION AU QUEBEC

JEAN-PAUL HAUTECOEUR
DGEA - SEP
FÉVRIER 1979

"Chaque Etat devrait:

... prendre des mesures en vue de promouvoir la participation aux programmes d'éducation des adultes et de développement communautaire des membres des groupes les plus défavorisés, ruraux et urbains, sédentaires ou nomades, et en particulier les analphabètes, les jeunes n'ayant pu obtenir un niveau d'éducation général suffisant ou une qualification, les travailleurs migrants et les réfugiés, les travailleurs privés d'emploi, les membres des minorités ethniques, les personnes atteintes d'un handicap physique ou mental, les personnes connaissant des difficultés d'adaptation sociale et les détenus"...

Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes, UNESCO, 1976.

"Pour le Conseil, une attention toute prioritaire devrait être accordée à ces parties de la population qui n'ont pas encore été atteintes ou qui le seront imparfaitement: les peu ou non-scolarisés, les peu ou non-organisés, les groupes mal structurés ou laissés pour compte, les femmes, les personnes âgées".

L'Etat et les besoins de l'éducation
Conseil supérieur de l'éducation,
Rapport 77-78.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

TABLE DES MATIERES

		Page
I -	UN BREF HISTORIQUE DE L'ALPHABETISATION AU QUEBEC	5
II -	DEVELOPPEMENT INEGAL ET SOUS-DEVELOPPEMENT SECTORIEL DE L'ALPHABETISATION . .	14
III -	DE LA CROISSANCE INEGALE AU DEVELOPPEMENT COORDONNE	24
IV -	UN RESUME DES PROPOSITIONS DE DEVELOPPEMENT	39
	ANNEXE	43

Le Séminaire ALPHA 78 sur l'alphabétisation au Québec avait laissé la Direction générale de l'éducation des adultes avec un ensemble de recommandations visant le développement général des activités d'alphabétisation et l'amélioration de certaines pratiques (1). Il avait été convenu qu'à la Direction générale on se mettrait rapidement à l'étude de ces recommandations, l'on ferait des choix de priorités et l'on soumettrait au Comité de gestion des propositions d'intervention. C'est le résultat de ce travail qui est présenté ici.

La plupart des recommandations du séminaire ont été intégrées dans le texte. Pour les resituer dans leur contexte initial, il faudra retourner aux comptes rendus des ateliers du séminaire (2).

Mais les propositions contenues ici et résumées en conclusion débordent de l'événement du séminaire. Elles s'appuient sur des travaux réalisés antérieurement ainsi que sur des consultations ultérieures. Elles sont le produit d'une nouvelle synthèse du dossier alphabétisation. Elles découvrent leur affinité avec certaines recommandations faites en 1973, à la DGEA, par Micheline Boivin et d'autres faites, tout récemment, par le Conseil supérieur de l'éducation. Elles sont contemporaines des recherches menées par le ministère de l'Education en matière d'interventions auprès des populations défavorisées.

Ce travail a aussi été fait avec la collaboration entière de Martin Forest à la DGEA, avec celle des services d'éducation des adultes de la CSR Chambly et de la CECQ, avec celle de l'ICEA et de la Communauté haïtienne de Montréal, et bien d'autres. Comme le Séminaire ALPHA 78, il est donc un produit collectif.

Il devrait être suivi de modalités détaillées d'opérationalisation des propositions faites ici, préparées et présentées au Comité de gestion de la DGEA par Martin Forest.

---

(1) Compte rendu du Séminaire ALPHA 78, préparé par Jean-Paul Hautecoeur, DGEA, SEP, février 1979.

(2) Ibid., voir aussi l'annexe.

I - UN BREF HISTORIQUE DE L'ALPHABETISATION AU QUEBEC

Une vision historique

Faire un bilan de l'alphabétisation au Québec, cela suppose d'abord une vision historique minimale de son évolution. Pour certains, l'apparition de l'alphabétisation sur la carte de l'éducation des adultes est une découverte: l'analphabétisme et les campagnes d'alphabétisation étaient associés jusqu'alors avec le Tiers Monde et l'UNESCO. Pour d'autres, le renouveau de l'intérêt - sinon la mode - pour l'alphabétisation n'est qu'une surprise illusoire due essentiellement à la rebaptisation d'une vieille activité, connue sous le nom d'éducation de base, ainsi qu'à une nouvelle offensive de la DGEA et de quelques commissions scolaires. Ignorance dans le premier cas, réduction conservatrice dans le deuxième. Il est utile d'interroger l'évolution récente de l'alphabétisation pour comprendre les questions qu'elle pose actuellement et pour mieux situer la volonté actuelle de donner un nouveau statut, une plus grande cohérence, une efficacité accrue et peut-être une nouvelle direction à l'alphabétisation des adultes au Québec.

La phase pionnière

La phase pionnière de l'éducation des adultes est à situer dans la deuxième moitié des années soixante. C'est en 1966 qu'était créée la Direction générale de l'éducation permanente. La grande priorité était alors de combler les retards accumulés en matière scolaire et d'augmenter, à l'échelle nationale, le taux moyen de scolarité de la population adulte. Dans certaines régions, on s'était fixé l'objectif d'augmenter de deux années la moyenne de scolarité des adultes. En 1961, 55% de la population québécoise âgée de plus de 15 ans avait moins de neuf années de scolarité. Presque 13% avaient moins de quatre ans de scolarité. Pour les statisticiens et les planificateurs canadiens de la main-d'oeuvre et de l'emploi, était considérée comme "analphabète fonctionnel" toute personne adulte qui avait moins de neuf ans de scolarité ! C'était dire que plus de la moitié de la population adulte du Québec était "analphabète fonctionnel" - (à Terre-Neuve: 58%; en Colombie Britannique: 33,6%; moyenne canadienne: 46,77%). Le sous-développement de la province était à mettre au compte de la sous-scolarisation et, dans la foulée de la révolution tranquille, tout projet de développement devait s'accompagner d'une campagne de rattrapage scolaire. On a donc assisté,

dans les années soixante, à la première campagne massive d'alphabétisation, assimilée à la rescolarisation et mobilisant toutes les ressources de l'école primaire. Cette campagne était encouragée par le gouvernement fédéral qui y ajoutait les objectifs de recyclage et de perfectionnement de la main-d'oeuvre (PFMC). Au prestige du diplôme s'ajoutait ainsi la promesse du prestige de l'emploi et l'accroissement des revenus: "Qui s'instruit s'enrichit".

Apparition de l'analphabétisme

Une si courte synthèse est forcément caricaturale. Espérons au moins qu'elle est juste. Les principales caractéristiques de cette phase pionnière nommée rétrospectivement "campagne massive d'alphabétisation fonctionnelle" (même si les analyses ultérieures devaient conclure à ses dysfonctionnalités multiples) sont toutes contenues dans le terme de rescolarisation massive. Les objectifs sont de quantité: le lieu géométrique est l'école primaire. La mystique mobilisatrice est missionnaire. L'utopie est nationaliste et libérale. Les résultats sont à plusieurs niveaux: rescolarisation effective de la population adulte (en 1971: 42% de la population adulte ont moins de neuf ans de scolarité et 8,4% moins de quatre ans), infrastructure scolaire à organisation bipolaire (enfants/adultes), habitus acquis dans la population adulte de refréquenter l'école, valorisation idéologique du degré de scolarité, spécialisation et diversification progressives de l'éducation des adultes avec la découverte empirique de la différence des analphabètes et de la spécificité de l'alphabétisation ou éducation de base. Au cours de cette première phase de rescolarisation massive globalement assimilée à une campagne nationale d'alphabétisation fonctionnelle, apparaît une frange marginale de la "clientèle" adulte sous-scolarisée, les "analphabètes scolaires", qui soulève maints problèmes et exige un "traitement spécial". On a découvert la réalité spécifique de l'analphabetisme et l'on va créer un nouveau type de classe maternelle: l'éducation de base comme rattrapage prérequis au rattrapage scolaire ou comme prérequis minimum à la formation professionnelle.

La deuxième phase

La deuxième phase de l'alphabétisation commence à la fin des années soixante et couvre le début des années soixante-dix. Martin Forest qualifie cette période de "marée haute (1969-1974), pendant laquelle, suite aux

investissements du PFMC (1) dans les cours de formation de base, et à la mise sur pied d'un réseau plus organisé de services d'éducation des adultes dans les CSR, un nombre important d'activités de formation était dispensé aux adultes analphabètes (temps partiel et temps plein) (2). A Montréal, un Comité pour l'éducation de base des adultes de Montréal (CEBAM) est créé, en 1968, par l'Office des oeuvres pour venir spécialement en aide aux analphabètes déshérités de la métropole. C'est la première institution spécialisée d'alphabétisation au Québec (3). A CEBAM comme dans certaines commissions scolaires (surtout à Montréal), on cherche à améliorer la pédagogie et l'environnement éducatif de l'alphabétisation. D'autre part, dans les Centres de formation préparatoire à l'emploi (FPE) nouvellement créés (1973-74), on cherche à associer l'alphabétisation à un ensemble d'activités éducatives destinées à intégrer ou réintégrer les adultes marginalisés à la chaîne productive. Dans le début des années soixante-dix, on assiste à de nombreuses réunions sur l'alphabétisation, on fait les premières recherches, on expérimente en matière pédagogique, des articles sensibilisent l'opinion sur l'analphabétisme, on commence à intervenir dans les institutions pour handicapés, les prisons, les centres de la main-d'oeuvre sont mobilisés, les budgets pour l'éducation de base grimpent considérablement. L'alphabétisation gagne rapidement en autonomie, grossit en volume d'activités, recherche une nouvelle qualité qui devient spécialité.

Trois tendances

Dans ce développement des activités d'alphabétisation, trois courants ou tendances se dessinent. Un premier, directement issu de la période précédente, conserve toutes les caractéristiques du rattrapage scolaire:

---

(1) Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada.

(2) "Quelques jalons dans l'histoire de l'alphabétisation des adultes au Québec", allocution présentée lors de l'Atelier canadien sur la formation de base des adultes, Collège Algonquin, Ottawa, 27-30 octobre 1977.

(3) Voir d'André Aubry, une monographie de CEBAM (DGEA 1971) et, de Jean-Paul Hautecoeur, une étude de SEBAM dans Analphabétisme et alphabétisation au Québec, ministère de l'Education, 1978, p. 65-77.

création, chez les adultes, de "classes maternelles" d'initiation au RAbs, préparatoires à l'enseignement primaire appelé aussi "présecondaire". Fonction avant tout scolarisante, appliquée universellement, à peine modifiée par les innovations andragogiques et les nouvelles normes pédagogiques de l'éducation des adultes. Un deuxième courant apparaît avec CEBAM et certains éducateurs bénévoles qui ont pratiqué l'alphabétisation dans les maisons de quartiers de Montréal (type St-Henri et Pointe St-Charles) ou dans les paroisses défavorisées. C'est, à l'époque, la tendance sociale progressiste de l'éducation de base qui cherche à déscolariser partiellement l'alphabétisation ou à adapter l'école aux besoins individuels et collectifs des adultes analphabètes marginalisés. Développé en partie en dehors de l'école, ce courant innovateur qui a assimilé certains acquis du travail social, de l'animation et de l'éducation populaire sera réintégré à l'école et contribuera dans celle-ci au perfectionnement et au développement de l'éducation de base (1). Néanmoins, il n'aura pas réussi à créer un secteur volontaire de l'alphabétisation populaire, indépendant de l'institution scolaire. Une troisième tendance, qu'il est justifié d'appeler alphabétisation fonctionnelle, a cherché à se développer dans les classes à plein temps d'éducation de base et dans les Centres de formation préparatoire à l'emploi (FPE). Elle est commandée par les planificateurs de la main-d'oeuvre, elle est largement subventionnée par le gouvernement fédéral, elle vise une fonction économique et non plus de scolarisation, de réadaptation individuelle ou d'intégration culturelle. La lecture, l'écriture et le calcul sont intégrés à un ensemble d'activités de "préformation" ou de "réadaptation au marché du travail". Les instituteurs deviennent des "formateurs" participant à des équipes pluridisciplinaires doublées de spécialistes de la réadaptation. Cette dernière école, riche en moyens et renforcée par l'idéologie de la formation émancipatrice et enrichissante, abandonnera progressivement ses investissements dans l'alphabétisation devant les échecs manifestes de ses centres et cours à plein temps (2).

---

(1) CEBAM devient SEBAM en 1972, un service rattaché à la CECM.

(2) "De 230 cours à plein temps de niveau base et présecondaire offerts en 1971, on est passé à une offre de 15 en 1976-77": Martin Forest, "Quelques jalons dans l'histoire de l'alphabétisation au Québec", op. cit. En 1979, il n'y en a plus un seul.

Une quatrième voie

Durant ce deuxième temps de l'alphabétisation au Québec fortement déterminé par le développement de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires et abondamment alimenté par les politiques fédérales en matière d'économie, d'emploi et de formation de la main-d'oeuvre, des expériences plus marginales d'alphabétisation sont tentées, des réflexions plus globales sont amorcées, inspirées en partie des pratiques d'éducation populaire, d'animation de quartiers, de mouvements politiques extra-parlementaires, en partie par les expériences latino-américaines bien connues sous le nom d'"alphabétisation-conscientisation". C'est le cas, en particulier, de l'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles et de celle menée à Huntingdon par une équipe de Multi-Média (1). L'alphabétisation est carrément dissociée de la préscolarisation comme de la préformation, elle rompt avec les pratiques d'aide individualisée pratiquées par l'équipe de SEBAM comme avec les interventions spécialisées des multiples orthophonistes, orthopédagogues, psychologues, etc. Dans les deux cas, l'alphabétisation part d'une connaissance vécue d'un quartier, de son langage, de ses besoins, de la réalité globale que découvre l'analphabétisme comme phénomène collectif. Les alphabétiseurs ne sont pas des professionnels de l'éducation scolaire ni de la réadaptation psychosociale: des animateurs organiques pour qui l'alphabétisation est un droit élémentaire, un moyen d'organisation et de changement social. La pensée-pratique de Paolo Freire y joue un rôle déterminant, au moins stimulant. Même si l'équipe de Pointe St-Charles met pratiquement fin à son projet en 1973 et l'équipe de Multi-Média en 1975, ces deux expériences, comme aussi la pensée de P. Freire, continueront d'avoir une influence majeure dans la dernière phase de l'alphabétisation (2).

La troisième phase

A la phase "marée haute" succède, suivant la métaphore de Martin Forest, la phase "marée basse", de 1973-74 à 1976-77. A la Direction générale de l'éducation des adultes, les recommandations du rapport de

---

(1) Voir, dans Analphabétisme et alphabétisation au Québec, une analyse de ces deux expériences.

(2) L'étude de Micheline Boivin sur L'Aphabétisation fonctionnelle au Québec (DGEA, SEP, 1973) est fort utile à la compréhension de cette période et significative de l'influence que pouvait exercer alors cette nouvelle "école" d'alphabétisation populaire.

Micheline Boivin ont été pratiquement ignorées pendant plusieurs années. Les inscriptions en éducation de base (temps plein et temps partiel) ont énormément baissé de 1970 à 1976 dans les commissions scolaires (1). Les Centres de formation préparatoire à l'emploi (FPE) ont progressivement délaissé l'alphabétisation et sélectionné leur clientèle. Quant à SEBAM, s'il a crû en activités et diversifié ses interventions (handicapés, ateliers protégés, prisons), il a aussi sélectionné sa clientèle, professionnalisé ses bénévoles, perdu le rôle d'avant-garde qu'il avait pu jouer pour consolider sa fonction de service d'éducation de base parmi un ensemble d'institutions spécialisées d'aide sociale (2). A part les deux expériences citées plus haut, il ne semble pas qu'il y ait eu, pendant cette période, d'expérimentations originales ou de recherches intéressantes sur l'alphabétisation.

La désaffection et ses causes

Les causes de ce déclin de l'alphabétisation ? Voici "quelques raisons explicatives" données par Martin Forest:

> "Plusieurs organismes de formation se sont un peu découragés face à la difficulté de la tâche:
>
> - à cause de la difficulté de rejoindre et de regrouper cette clientèle;
> - à cause du peu de ressources financières mises à leur disposition par le Ministère;
> - à cause d'un manque évident de matériel didactique pertinent à cette clientèle, qui devait souvent être élaboré sur mesure;
> - à cause de l'isolement des éducateurs concernés qui avaient peu d'occasions d'échanger et qui étaient tentés d'abandonner.

---

(1) Voir d'Alfred Veilleux, "Les clientèles sous-scolarisées et les programmes de récupération", DGEA, 1976.

(2) Dans un article récent, l'ancien directeur de SEBAM signalait la force d'inertie qui menace cette institution, notamment à cause de la bureaucratisation et de son étroite dépendance à l'appareil scolaire: Micheline Desjardins, "L'alphabétisation des adultes à partir de l'expérience de SEBAM", dans ALPHA 78: recueil de textes, DGEA, 1978.

Egalement, les attentes élevées en termes de rentabilité à court terme qu'entretenaient souvent les financiers et administrateurs des programmes (MMI, MTM, MEQ) étaient peu satisfaites et ceci ne les incitait pas à consacrer des fonds à ce niveau de formation.

De plus, il est évident que l'adulte analphabète manifeste peu ses besoins de formation, et il est facile de l'oublier lorsqu'on planifie et organise des programmes de formation pour une population moyenne" (1).

A ces causes multiples, il faut ajouter le monopole de fait exercé par l'école dans les activités d' d'alphabétisation en l'absence d'organismes privés ou volontaires. La conséquence, c'est la corrélation structurelle inévitable entre alphabétisation et rattrapage scolaire et donc l'échec de l'école face à la majorité des populations analphabètes qui n'ont que très peu de chances objectives d'accéder au secondaire et de connaître une quelconque mobilité sociale. Autre cause soulignée par Micheline Boivin: "la difficulté pour la DGEA de définir elle-même une éducation qui corresponde aux exigences des milieux défavorisés" (2) et l'absence de mesures réelles, tant au ministère de l'Education qu'à la DGEA, pour concrétiser cette politique d'intervention prioritaire en milieux défavorisés qu'on est encore à redéfinir à partir du modèle de l'appareil scolaire. Il faudrait aussi évoquer des causes externes, tels le déclin des comités de citoyens, la désorganisation de la gauche extra-syndicale et extra-parlementaire, la professionnalisation croissante de l'éducation des adultes, la conjoncture économique et le changement des politiques fédérales en matière de main-d'oeuvre, etc. Bref, dans cette troisième phase décroissante de l'alphabétisation, quelques commissions scolaires continuent, presque en francs-tireurs, d'offrir des cours en éducation de base et de faire l'expérience des multiples difficultés de la marginalisation tout en perfectionnant la pédagogie, les méthodes, leur personnel et leur détermination à ne pas lâcher.

---

(1) Martin Forest, "Quelques jalons dans l'histoire de l'alphabétisation des adultes au Québec", op. cit.

(2) Alphabétisation fonctionnelle au Québec, p. 47.

La dernière phase

Il est difficile et relativement arbitraire de situer, dans le temps, la reprise des activités en alphabétisation. La "marée remonte", semble-t-il, dès 1976. Mais à la différence des phénomènes cosmiques, elle ne remonte pas identique au flux précédent. On ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve, disait Héraclite. Rappelons plusieurs indices significatifs. En 1975, la DGEA publie les Dossiers démographiques (d'après le recensement de 1971) qui permettent de faire une carte détaillée de la scolarité de la population adulte au Québec (1). Dans chaque région scolaire, on découvre, par approximation, le taux d'analphabétisme assimilé à quatre années et moins de scolarité. Ces chiffres ont causé une surprise à maints endroits et ont stimulé l'intérêt pour l'alphabétisation. A la DGEA également, on voit apparaître, dans certains documents de politiques et de régie interne, la mention prioritaire de l'alphabétisation. Des budgets spéciaux sont prévus pour des activités expérimentales en alphabétisation et le Service de recherche (SEP) commande une nouvelle étude sur toute cette question. Phénomène de "conscientisation" d'une part, lente maturation d'un dossier qui n'avait pas jusqu'alors suscité une attention spécifique d'autre part, mais aussi sentiment d'urgence, à la Direction générale, d'intervenir réellement dans les secteurs les plus défavorisés de l'éducation des adultes alors que l'idéologie consacrait la politique prioritaire de "discrimination positive" à l'égard des milieux défavorisés (2). Du côté des commissions scolaires, le dossier de l'alphabétisation connait également un regain d'intérêt. On peut faire l'hypothèse que les demandes en éducation de base sont plus attentivement considérées et qu'elles provoquent des créations de cours. Mais aussi, certaines CSR commandent des recherches locales, créent des équipes expérimentales, envoient des animateurs sur le terrain, construisent des projets pilotes qui débordent initialement la simple ouverture de cours du soir en français et calcul de base.

---

(1) Gaétan Hardy, Dossier démographique de l'éducation des adultes, DGEA, SEP, 1975 (76 cahiers régionaux).

(2) Voir, par exemple, de Jean Dansereau, Problématique des milieux défavorisés, DGEA, SEP, 1977, et les documents de travail sur les Orientations du ministère de l'Education en matière de formation du citoyen, DGEA (documents internes).

Plusieurs de ces "projets spéciaux" seront directement financés par la DGEA. Les modèles de Pointe St-Charles et de Huntingdon, de même que l'inspiration de Paolo Freire, sont, aux débuts, déterminants dans ces expérimentations. L'alphabétisation est accouplée au tandem conscientisation. L'analphabétisme est considéré dans la réalité sociologique plus globale, l'alphabétisation exige une nouvelle pédagogie, de nouvelles méthodes qu'on se met à expérimenter dans le cadre scolaire. A certains endroits, on cherche aussi à déscolariser plus radicalement l'alphabétisation avec la collaboration d'organismes populaires (assistés sociaux, personnes âgées) (1). Voilà pour l'expérimentation. En quantité, les chiffres d'inscription en alphabétisation augmentent rapidement et les budgets d'encadrement de ces activités plus rapidement encore. Les coûts, par inscription, peuvent au moins doubler par rapport aux activités régulières de formation générale ou d'éducation populaire (2). Dans certaines CSR, on a fait de l'alphabétisation une priorité (3). A la CSR Chambly, on a créé une division administrative de l'alphabétisation à côté de quatre autres secteurs d'intervention en éducation des adultes. SEBAM a présenté à la CECM, en 1978, un rapport d'activités et des recommandations visant à mieux encadrer l'alphabétisation, à développer de nouvelles activités et de nouvelles approches visant à adapter ses interventions à des populations analphabètes différenciées. Tous ces indices témoignent de la croissance quantitative et du développement qualitatif de l'alphabétisation durant ces dernières années. Il reste à faire un bilan actuel approximatif et à relativiser cette dernière présentation optimiste pour découvrir les problèmes et les questions que pose maintenant le développement inégal de l'alphabétisation.

---

(1) Voir, de Jean-Paul Hautecoeur, Une expérience d'alphabétisation para-institutionnelle, (DGEA, SEP, 1978) et "Une expérience d'alphabétisation à Longueuil: l'école hors de l'école", Le Grain de sel, Vol. 2, no 2, 1978.

(2) A la CECQ, on donne le chiffre 2.5 d'augmentation des coûts par inscription, comparativement aux autres activités d'éducation populaire.

(3) Par rapport à l'enveloppe globale de l'éducation des adultes, la CSR Salaberry consacre 27% de son budget à l'alphabétisation, la CSR Chambly 20%, la CSR Vieilles Forges 12% et la CECQ 10%.

II - DEVELOPPEMENT INEGAL ET SOUS-DEVELOPPEMENT SECTORIEL DE L'ALPHABETISATION

Le développement empirique et marginal

L'alphabétisation, on vient de le voir, a connu depuis une dizaine d'années des fluctuations sensibles sur les plans des objectifs, des orientations, des investissements, de la mobilisation, des politiques. En fait, son développement a suivi celui de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires, il a été entraîné par la rescolarisation des adultes et ce n'est que dans les dernières années qu'il a conquis une attention spéciale, bien timidement si on le compare à d'autres terrains expérimentaux parvenus à une activité de croisière (formation en industrie, éducation populaire, animation communautaire, etc.). L'alphabétisation n'a jamais été réellement une priorité au ministère de l'Education, elle n'a pas mobilisé la volonté politique de lui donner une direction, une cohérence minimale, un plan de développement à moyen terme, un support adapté à ses besoins spécifiques. Jusqu'ici, le développement s'est fait tout empiriquement:

> "C'est l'empirisme des traditions particulières et des histoires locales qui oriente les pratiques d'alphabétisation vers des objectifs plus ou moins explicites, à plus ou moins long terme, le plus souvent commandés par la fonction et la politique de l'institution plus que par la nature, la culture et les besoins des populations analphabètes..." (1).

Dépendance et sous-développement

La croissance des activités d'alphabétisation a aussi été entraînée en grande partie par les politiques fédérales de formation et de recyclage de la main-d'oeuvre, de déguisement du chômage, de réduction des disparités régionales et provinciales (la thèse des fluctuations parallèles de l'alphabétisation au Québec et des politiques fédérales en matière de main-d'oeuvre serait à contrôler et à visualiser graphiquement). Une telle dépendance concerne en fait l'éducation des adultes en entier

---

(1) Analphabétisme et alphabétisation au Québec, op. cit., p. 152.

comme l'indique, entre autres, un projet de réorganisation administrative de la DGEA en deux secteurs de formation: le citoyen et le travailleur. Jusqu'à ces dernières années, le gros des investissements en éducation de base entrait dans la catégorie de la préparation à la formation professionnelle. L'alphabétisation n'est devenue une activité indépendante de la conjoncture politico-économique fédérale qu'à partir du moment où celle-ci, en crise, a provoqué des restrictions dans les investissements en formation de base et finalement l'abandon pur et simple de la politique de formation de la main-d'oeuvre inactive sous-qualifié (1). On peut expliquer l'apparition, à la DGEA, d'une "politique de formation du citoyen" et d'une priorité déclarée d'éducation en milieux défavorisés par le vide créé par la désaffection du gouvernement fédéral pour la partie inférieure de la population active en marge de la production. L'alphabétisation des adultes comme cible prioritaire d'intervention en milieux défavorisés (statut encore hésitant) est moins née d'une volonté politique québécoise d'égalisation des chances à l'éducation que des revers de la politique financière et économique du gouvernement fédéral. C'est dire qu'il n'y a pas eu réellement développement, mais croissance fluctuante des taux d'activités en éducation de base camouflant le sous-développement réel de l'alphabétisation au Québec. Tel est le bilan global qu'il faut maintenant nuancer par une analyse de l'intérieur des activités d'alphabétisation et par rapport aux populations analphabètes.

Le rôle moteur de l'école

Au positif du bilan, il faut avant tout rappeler l'expérience acquise par les commissions scolaires dans les dix dernières années. C'est l'école qui a défriché progressivement le secteur de l'éducation de base, qui a expérimenté sur le tas de nouvelles méthodes et qui a conçu ou appliqué diverses innovations pédagogiques. C'est le contact direct avec les adultes analphabètes qui a révélé l'originalité des pratiques d'alphabétisation dans le secteur de la formation générale des adultes encore inspiré des modèles primaires et secondaires. C'est dans la pratique de l'alphabétisation que formateurs et administrateurs scolaires ont découvert que les analphabètes forment une "clientèle spéciale" dont une grande partie n'est

---

(1) Indice significatif de ces changements: la Revue CPFP, qui publiait de nombreux articles sur l'alphabétisation et la formation de base, rebaptisée Formation dont les articles sont plus centrés sur les changements technologiques, est finalement disparue en 1978 suite aux "restrictions budgétaires".

pas volontaire à la rescolarisation et ne répond pas à la publicité ni aux diverses tentatives d'animation ou de recrutement. C'est par l'expérience des difficultés, des problèmes, des surprises et des échecs que l'alphabétisation a péniblement conquis un statut particulier et des rôles plus autonomes dans les services d'éducation des adultes. S'il faut insister sur les rôles importants joués par certains organismes en dehors du réseau scolaire, en particulier dans la déscolarisation des pratiques éducatives et dans les approches plus globales de l'éducation populaire, ces organismes, ces éducateurs et ces pratiques ont été, ou bien absorbés par le réseau scolaire, ou bien marginalisés et finalement exclus de la carte de l'alphabétisation. A l'acquis de commissions scolaires, il y a donc une expertise professionnelle, maintes réalisations et la communication établie avec les populations adultes régionales sous-scolarisées. Certaines de ces commissions scolaires ont été et restent à l'avant-garde de la croissance comme du développement des pratiques d'alphabétisation au Québec. On verra plus loin les limites et les blocages au développement qu'une telle concentration par et dans l'école a pu causer.

Les nouveaux rôles de la DGEA

Le deuxième acteur à considérer dans le bilan des acquis en alphabétisation est évidemment la Direction générale de l'éducation des adultes. Celle-ci n'a pas joué seulement les rôles d'intendant et de valet exécutif des ministères de la Main-d'oeuvre et du Travail. Là aussi, une expertise a été acquise, en particulier durant ces dernières années. C'est au ministère de l'Education qu'on a initié les premières recherches sur l'alphabétisation au Québec. Rappelons aussi le premier séminaire québécois sur l'alphabétisation - ALPHA 78 - qui a cherché à rassembler tous les intervenants dans ce domaine et à élargir le champ de l'alphabétisation à certains groupes minoritaires et certaines pratiques jusqu'alors écartés ou méconnus. Cette nouvelle expertise, par des publications et des échanges, a ouvert un champ de coopération avec le Canada (Movement for Canadian Literacy - ACDI - Commission canadienne pour l'UNESCO) ainsi qu'avec certains pays francophones (Agence française de coopération culturelle et technique - UNESCO). Dans l'exploration et l'expérimentation, la DGEA a supporté certains projets spéciaux, distribué, en 1978, un budget supplémentaire à douze commissions scolaires et supporté la fabrication et l'expérimentation de nouvelles méthodes d'alphabétisation. Ici encore on verra, au bilan négatif, les limites et les blocages au développement exercés par la DGEA.

Les média et l'université

Autre indice d'incitation au développement de l'alphabétisation: le rôle des média et de l'université. Des articles de journaux et de revues, des publications gouvernementales, un film de l'Office national du film, une émission télévisée à grande écoute ont, tout récemment, sensibilisé le public à l'existence de l'analphabétisme. Si l'on est loin des campagnes massives d'information et de mobilisation qu'ont connues certains pays occidentaux (Grande-Bretagne et une tentative canadienne), on ne saurait sous-estimer le rôle actif joué sporadiquement par les média dans la découverte, par le public, du phénomène de l'analphabétisme. Il peut être même surprenant que le sujet n'ait pas encore suscité une plus grande mobilisation chez les organismes et les journalistes voués à la défense des droits de l'homme. L'université a, récemment aussi, introduit le sujet de l'alphabétisation dans son programme (il est inscrit à la maîtrise en andragogie à l'Université de Montréal). Cependant, ni les recherches sur l'analphabétisme, les analphabètes, l'alphabétisation, ni les expériences de terrain n'ont encore conquis le public universitaire.

Autres ministères et organismes privés

Enfin, il faut associer à ce développement récent du dossier alphabétisation d'autres ministères québécois, en particulier les ministères de l'Immigration et des Affaires sociales, et certains organismes privés ou internationaux, l'ICEA (1), l'UNESCO et l'Office des droits de l'homme. Au ministère de l'Immigration, on cherche à accroître les rôles des COFI (2), notamment en matière linguistique. Il est encore trop tôt pour savoir quelle extension ceux-ci donneront aux programmes d'alphabétisation et si l'enseignement de la langue maternelle aux adultes analphabètes sera encouragé (3). Au ministère des Affaires sociales, certains CLSC et CSS ont été sensibilisés à la fréquence de l'analphabétisme dans leurs territoires et ont collaboré à l'ouverture de classes d'alphabétisation

---

(1) Institut canadien d'éducation des adultes.

(2) Centres d'orientation et de formation des immigrants.

(3) Dans Québec-Monde (ministère de l'Immigration, no 33, novembre 1978), un article sur la nouvelle politique linguistique ne fait pas mention de l'analphabétisme de certains groupes éthniques ni d'alphabétisation, qu'il faut distinguer de l'apprentissage d'une langue seconde.

avec les commissions scolaires. La nouvelle priorité accordée aux populations de handicapés laisse aussi présager la croissance des activités d'alphabétisation fonctionnelle dans les institutions curatives, dans les ateliers protégés, possiblement dans les milieux de travail et dans les commissions scolaires. L'ICEA, la Commission canadienne pour l'UNESCO et l'Office des droits de l'homme ont exercé diverses pressions auprès des gouvernements, diffusé de l'information et sensibilisé l'opinion publique sur l'analphabétisme, les inégalités d'accès à l'éducation, certains droits élémentaires dont sont encore privés nombre de groupes minoritaires diversement exclus des services garantis par l'Etat.

Le bilan au négatif

Après dix ans et plus d'éducation des adultes au Québec, on n'en est plus à l'application universelle du modèle de l'école ni à la subordination de la "formation" aux politiques de la main-d'oeuvre. Néanmoins, l'éducation des adultes auprès des populations les plus défavorisées n'a pas connu la même croissance que pour les activités largement consommées par les classes moyennes. C'est le cas de l'alphabétisation, inégalement développée et manifestement sous-développée dans certaines régions comme auprès de la majorité des groupes analphabètes. Le dernier rapport du Conseil supérieur de l'éducation, au chapitre de l'éducation des adultes, a fait ce même diagnostic de la marginalisation des "peu ou non-scolarisés" et des "peu ou non-organisés":

> "Malgré les progrès dont on doit à juste titre être fier, il ne faut pas perdre de vue qu'il reste encore des segments de population qui ont des besoins à satisfaire, au chapitre de l'éducation, et qui ne parviennent pas à se faire entendre ou qui ne réussissent pas à formuler et à faire accepter leurs aspirations. Il y a comme un cercle vicieux dans lequel sont enfermés ceux qui sont peu scolarisés ou qui ne le sont pas du tout. Dans la pratique, en effet, on agit comme s'il était plus rentable, pour une entreprise par exemple, qu'elle soit privée ou gouvernementale, de

> faire acquérir toujours plus de connaissances à ceux qui sont le plus élevés dans la hiérarchie; de cette façon, ceux qui n'occupent pas une place importante à cause d'une scolarité inférieure, entretiennent peu d'espoir de promotion.
>
> De plus, on observe qu'il arrive généralement que ceux qui ont une scolarité faible réussissent mal à s'organiser ou ne parviennent pas à se faire entendre..." (1).

L'école absente

L'école a été fort inégalement mobilisée par le développement des activités d'alphabétisation. Un grand nombre de commissions scolaires n'en ont pas fait une priorité, même dans les régions sous-scolarisées et les plus défavorisées. Combien de demandes en éducation de base n'ont pas été satisfaites ? Combien de groupes n'ont pas été entendus ? Combien de projets d'animation communautaire ont été saisis des besoins d'alphabétisation populaire ? D'après quelques exemples, on sait que l'attentisme et le retrait dans les activités socioculturelles ou de formation générale "normales" sont courants. Face à une demande inattendue de la part d'un groupe ou face à une augmentation subite des demandes d'inscriptions individuelles, certaines commissions scolaires, n'étant pas préparées à intervenir, ont offert des services improvisés et inadaptés puis les ont abandonnés. Dans certains cas, elles ont simplement ignoré les demandes. Les arguments de nature budgétaire, comme ceux de la compétence ou de la spécialisation du personnel requis sont insuffisants et même irrecevables. Dans la plupart des cas où des commissions scolaires ont développé un programme d'alphabétisation et expérimenté des nouvelles méthodes, des nouveaux modèles d'intervention, elles l'ont fait initialement sans budget spécial et sans engager de spécialistes hypothétiques. Il aura suffi d'un déplacement des priorités, des investissements et d'un minimum de personnel intéressé par l'expérimentation. On n'a jamais commencé par une campagne de masse, par des recherches longues et onéreuses ni par l'engagement d'experts en alphabétisation. C'est la

---

(1) Conseil supérieur de l'éducation, L'Etat et les besoins de l'éducation, Rapport 77-78.

majorité des commissions scolaires qui n'ont pas pris l'initiative d'ouvrir un secteur d'alphabétisation dans leurs services. La priorisation de l'alphabétisation à la DGEA restera lettre morte tant qu'aucune incitation ne sera faite sur le plan local pour universaliser et réaliser cette priorité.

L'absence d'organismes volontaires

Un autre facteur de sous-développement est l'absence d'organismes privés à mission éducative intervenant en alphabétisation. De tous les organismes volontaires subventionnés pour fins d'éducation populaire, aucun n'a présenté de projet d'alphabétisation. D'anciens organismes ont disparu ou bien ont été absorbés par l'école; de ceux qui furent un moment à l'avant-garde de l'alphabétisation. C'est le cas du Carrefour de Pointe St-Charles et celui de CEBAM. L'exception est peut-être le cas de quelques organismes d'immigrants qui offrent eux-mêmes des cours d'alphabétisation à leurs corréligionnaires et sont partiellement subventionnés par la CECM. Il faut aussi rappeler le cas unique d'un organisme d'aide aux assistés sociaux - le Comité du peuple à Longueuil - qui a initié une expérience d'alphabétisation avec l'aide de la commission scolaire régionale. Cette quasi-absence des organismes volontaires crée un monopole de fait dans l'école. Celle-ci n'est adaptée qu'à une partie de sa "clientèle" réelle et potentielle. Elle est captive de son appareil. Il y a des limites à l'extension de son champ d'exercice, des limites à l'innovation. Des incompatibilités apparaissent une fois ces limites franchies. Là où pourraient entrer en action les groupes volontaires, il y a un vide non comblé par l'école, même si au moyen de sa technologie et ses multiples ressources elle tente d'y pénétrer. Si des formules mixtes sont possibles et souhaitables, elles ont été peu développées. Ici aussi, il est nécessaire d'inciter et d'encourager la formation d'organismes volontaires qui interviendraient auprès des populations analphabètes étrangères à l'école et peu susceptibles de s'y présenter.

Les exclus, dits oubliés

Les conséquences de la mobilisation fort inégale des commissions scolaires et de l'absence d'une relève là où l'école quitte son terrain d'élection, c'est évidemment la reproduction de l'analphabétisme là où il est le plus fréquent: chez les

exclus de tous bords et de couleurs variées qu'on peut regrouper dans cette catégorie nommée "classes impopulaires" (1). Si une priorité est donnée aux classes défavorisées en matière d'éducation des adultes, il faut bien reconnaître que jusqu'ici elle a peu touché les groupes et les individus parmi les plus défavorisés. Les garder dans l'anonymat - "les analphabètes" - et ne leur donner qu'un attribut scolaire négatif - "les peu ou non-scolarisés" - ou encore cette caractéristique sociale au négatif - "les peu ou non-organisés" -, c'est s'empêcher de découvrir des groupes concrets et les lieux précis où ils vivent, c'est se retrancher derrière les formules toutes faites et universellement admises des interventions institutionnelles: la scolarisation, l'aide sociale, la réadaptation, la réinsertion, etc. Quels sont ces groupes ? Les personnes âgées, les jeunes en classes "spéciales" et en institutions "spéciales", certains groupes ethniques parmi les immigrants, les handicapés divers, les Amérindiens, les détenus, les assistés sociaux. Ils ont des formes d'organisation différentes, ils ont des pratiques linguistiques différentes, ils vivent et travaillent en des lieux différents. Ils ont en commun cette caractéristique, certes d'être sous-scolarisés, mais surtout de former des minorités opprimées, silencieuses de gré ou de force. Il ne sont pas "scolarisables", pour le plus grand nombre. Mais le sens de l'alphabétisation pour ces diverses populations n'est pas le même que pour ceux qui se présentent volontiers à l'école et qui ont quelque chance de mobilité sociale. Apprendre à lire et écrire, ce n'est pas la même chose pour des vieux, pour des déficients mentaux, pour des détenus, pour des Amérindiens. Le "quoi", le "pourquoi" et le "comment" seront différents. Et chaque cas ne requiert pas un spécialiste comme on le laisse croire de plus en plus dans les universités et les grandes organisations.

La désalphabétisation à l'école

Le bilan positif de l'alphabétisation ne saurait donc cacher la permanence de l'analphabétisme et le sous-développement d'une autre alphabétisation qu'il est difficile de concevoir sur les bancs d'une école univalente. Dans ce bilan, il aurait fallu aussi introduire le fait de la production - et non plus seulement la reproduction - des jeunes analphabètes dans le

---

(1) Voir Analphabétisme et alphabétisation au Québec, op. cit.

système de l'école. La désalphabétisation d'une partie de la clientèle scolaire est un phénomène encore méconnu. On l'a observé indirectement dans les classes d'alphabétisation qui ont vu augmenter sensiblement les inscriptions des moins de vingt ans. Ici, l'alphabétisation des adultes renvoie à la scolarisation des jeunes, au système scolaire. L'intervention de l'école des adultes auprès des jeunes analphabètes sera d'autant plus problématique que l'effet de répulsion exercé par l'école aura été multiplicateur. Deux recommandations, adressées à la DGEA, par les participants au séminaire ALPHA 78, soulignent le problème:

- *"Considérant que l'analphabétisme croît chez les jeunes, et en vue de le faire régresser, QUE la DGEA, avec les autres directions générales du MEQ, étudie le problème de l'analphabétisme chez les jeunes adultes et cherche à lui trouver des solutions".*

- *"QU'au gouvernement on effectue une recherche pour savoir comment le système scolaire génère encore l'analphabétisme.*

Information et "conscientisation" insuffisantes

Enfin, si l'on a mis au bilan positif un début de sensibilisation du public à l'analphabétisme, il s'agit bien là d'un début. Le fait reste fort méconnu et surtout interprété en termes d'années de scolarisation. Or, tant qu'on limitera l'explication et la compréhension au rapport à l'école, on renverra aussi le traitement à l'école (rattrapage scolaire). Le sous-développement de l'alphabétisation, tant dans l'offre que dans la demande, est aussi dû à l'insuffisance de l'information qui circule sur le sujet, à une mobilisation et une "conscientisation" insuffisantes.

Autre recommandation "vertueuse" du séminaire:

"Etant donné les carences en études sur la psychologie de l'adulte en situation d'apprentissage, étant donné le caractère souvent suffisant des opinions

émises sur la condition des adultes analphabètes, en particulier la prétendue relation étroite entre analphabétisme et pathologie individuelle, il est proposé que les différents intervenants dans le domaine de l'alphabétisation révisent leurs positions qui conduisent à considérer que les analphabètes sont des déficients physiques ou mentaux".

III - DE LA CROISSANCE INEGALE AU DEVELOPPEMENT COORDONNE

Croissance et développement

Dans les prochaines années, les recherches et les pratiques en alphabétisation vont continuer de croître: par effet d'entraînement du taux de croissance actuel, par l'augmentation de la demande, par l'effet de politiques renforcées à la faveur des populations les plus négligées. C'est du moins la tendance actuelle, dont on peut réalistement prévoir la même direction pour les prochaines années. Cette croissance, rappelons-le, est inégale. Elle affecte avant tout l'appareil scolaire, là encore fort inégalement. Elle dissimule un sous-développement manifeste du secteur non scolaire qu'on appelle les organismes volontaires. Elle se fait au profit, d'abord de l'appareil scolaire et de son personnel, puis de sa clientèle d'élection, enfin de tout un réseau d'institutions qui alimentent l'école d'une façon ou d'une autre. Cette croissance des activités d'alphabétisation et de leur infrastructure ne signifie pas régression au même rythme de l'analphabétisme. Surtout, elle n'affecte pas également toutes les populations analphabètes. C'est dire que la croissance observée appelle une nouvelle direction de développement, d'une part pour adapter l'école aux exigences de cette croissance, d'autre part pour susciter et encourager les alternatives à l'école, ce qui pourrait signifier un freinage de l'inflation scolaire en éducation des adultes, en particulier en alphabétisation.(1) Les conclusions du Conseil supérieur de l'éducation vont dans ce sens:

> "le Québec devrait exploiter et développer davantage le réseau des établissements et des groupes qui favorisent des procédés et des objectifs non scolarisants, notamment dans le champ de la promotion collective il faudrait faire en sorte que toutes les activités qui peuvent se couvrir du titre d'éducation des adultes soient immunisées contre le risque d'annexion au système officiel d'enseignement et n'en deviennent qu'un appendice toléré. La diversité des objectifs appelle la même diversité dans les moyens." (2)

---

(1) Ce freinage à la croissance du secteur scolaire, s'il est prévisible et sûrement souhaitable dans un temps X, n'est pas la position de ce rapport pour la période actuelle et pour le dossier spécifique de l'alphabétisation.

(2) Rapport 77-78, op. cit. p. 97.

Il faut traiter nécessairement de ces deux pôles de développement - l'école et les alternatives - avec le préjugé positif de leur compatibilité et de leur complémentarité puisqu'on se place, de fait, du côté de l'Etat, à la position de la Direction générale de l'éducation des adultes. D'abord le pôle scolaire.

Un pouvoir d'incitation

La régionalisation scolaire a eu ce grand avantage de permettre des initiatives et des innovations aux commissions scolaires régionales. On a vu qu'en bien des aspects de l'alphabétisation, ce sont certaines CSR qui ont été à l'avant-garde. Mais au passif, le laisser-faire a favorisé les disparités régionales et le conservatisme de nombreuses CSR. Ce ne sont pas nécessairement les services d'éducation aux adultes des régions les plus déshéritées qui ont fait de l'alphabétisation leur priorité. Au contraire, les CSR les mieux équipées ont souvent été celles qui ont expérimenté dans les activités marginales et difficiles, telle l'alphabétisation. Ce sujet est assez connu qu'il est inutile de l'expliciter plus avant. Face à cette situtation de développement inégal des activités d'alphabétisation, il appartient à la DGEA de renforcer son rôle de stimulateur au développement auprès des commissions scolaires attentistes. Elle a ce pouvoir que les autres commissions n'ont pas. Et le spectre du dirigisme que réveillent volontiers les milieux libéraux, en affaires comme ailleurs, est loin de menacer réellement l'éducation des adultes ! Voici l'une des recommandations du Séminaire ALPHA 78:

> "*Que les CSR priorisent l'alphabétisation et soient conséquentes avec leur geste: augmentation des cours, des formateurs, des personnes-ressources, diffusion de matériel, etc.*"

Cette priorisation ne se contente pas d'un voeu pieux. Il est nécessaire que la DGEA, d'abord, fasse de l'alphabétisation une priorité effective de développement et qu'elle use de son pouvoir d'incitation pour que cette priorité soit appliquée sur tout le territoire du Québec. On reviendra sur le premier aspect qui est actuellement essentiel.

"On est sur les freins"

Du côté des commissions scolaires engagées dans les activités d'alphabétisation, il y aurait un seuil à la croissance et à l'innovation. "On est sur les freins", disait un directeur régional de l'éducation des adultes que

les plus conservateurs qualifieraient d'activiste. On a dit ailleurs "qu'il faut être masochiste pour investir en alphabétisation". Plusieurs raisons sont données: l'inadaptation de la machine administrative centrale dans un secteur spécial comme l'alphabétisation. Quand on en fait un secteur prioritaire et même un statut autonome dans l'organigramme de l'éducation des adultes, les dysfonctionnalités se multiplient dans l'application des normes universelles:

- *"QUE la DGEA obtienne et mette à la disposition des organismes des budgets spécifiques pour l'alphabétisation avec des normes plus souples que dans les autres secteurs. Exemple: un ratio professeur/étudiants de 1/8".*

- *"QUE la DGEA développe une politique spécifique offrant des solutions articulées plus larges que dans les autres secteurs". (ALPHA 78)*

L'inflation des budgets en alphabétisation est rapide. Selon certaines estimations, les investissements par inscriptions seraient deux fois et demie plus élevés que dans les activités régulières d'éducation populaire. Les disproportions en investissements, en recherches, en perfectionnement, en encadrement seraient "trop lourdes à porter seul". Les innovations sont encore plus coûteuses, par exemple dans les essais d'intervention auprès des handicapés, des vieux, des assistés sociaux. Si des budgets spéciaux ont permis, dans certains cas, de couvrir des "coûts prohibitifs", comme ils étaient "spéciaux" on n'avait aucune assurance de pouvoir payer la note l'année suivante. Or, l'alphabétisation ne peut être entreprise qu'avec des prévisions à court et moyen termes. Autre type de pressions qui limitent croissance et développement: des arguments politiques libéralistes, conservateurs ou réactionnaires qui voient dans l'alphabétisation, ou bien des fonds perdus, ou bien des activités "dangereuses" quand elles débordent des murs de la salle de classe et des programmes de français sans faute:

"QUE la DGEA supporte les CSR impliquées dans des expériences en cours, et ce sur tous les plans: c'est une priorité". (ALPHA 78)

Il est donc essentiel que la DGEA affirme sa priorité d'intervention auprès des milieux défavorisés, a fortiori les analphabètes, qu'elle supporte les organismes qui y jouent un rôle actif ou innovateur et qu'elle se donne, avec la collaboration acquise de ces organismes, un plan de développement spécifique qui suppose, de son côté aussi, des changements et des innovations indispensables. Elle en a certains moyens malgré la structure politique d'administration de son appareil, malgré aussi tous les aléas de la conjoncture en éducation des adultes.

L'engorgement

Du côté de la Direction générale, si les possibilités théoriques et l'intérêt pour le développement de l'alphabétisation sont ouverts, il y a aussi des blocages au développement, un frein à la croissance. Il est impossible de faire dans ces lignes l'analyse d'une telle entreprise, elle-même captive d'une plus imposante qu'on nomme l'Etat Des morceaux ont déjà été livrés dans la partie historique, mais l'exégèse n'est pas faite. Revenons donc à la goutte d'eau qu'est le dossier alphabétisation. Il n'a jamais été aussi réel à la DGEA que dans les commissions scolaires pour qui les analphabètes sont une réalité voisine. Au central, plus encore peut-être que dans les commissions scolaires, les analphabètes sont encore traités comme des sous-scolarisés. A celà plusieurs "raisons", dont le fait que c'est les Affaires sociales qui gèrent l'aide sociale, la Justice les détenus, l'Immigration les immigrants, à l'exception relative du Travail et de Main-d'Oeuvre qui gèrent, avec l'Education, la formation du travailleur. Les analphabètes sont donc surtout les autres, les sous-scolarisés non ailleurs pris en charge: la dernière "clientèle" de l'école. L'alphabétisation a longtemps été le premier échelon dans la formation générale: la base. Elle l'est demeurée dans les coutumes de gestion. Quand on l'a considérée spécialement, c'est surtout sous l'aspect technique (manuels-formateurs) ou quand la priorité de la formation de la main-d'oeuvre en faisait un résidu problématique, mais possiblement utilisable (FPE). La conséquence, c'est qu'aujourd'hui encore l'alphabétisation a un statut marginal et diffus dans l'organisation. La "politique du citoyen" et la priorité aux populations défavorisées, les travaux réalisés au Service des études et projets, le Séminaire ALPHA 78, les expériences réalisées par les commissions scolaires et les pressions qu'elles exercent maintenant

font remonter le dossier à la surface. Un budget supplémentaire fut incidemment accordé à l'alphabétisation. Néanmoins, il faut bien reconnaître que, jusqu'alors, la DGEA n'a pas joué un rôle de fer de lance, ni dans le développement, ni dans la croissance de l'alphabétisation. En personnel, les demandes actuelles exigeraient la mobilisation de plusieurs personnes, dont une à temps plein pour la coordination du développement. En fait, la seule personne à temps plein sur ce dossier l'est au Service de la recherche.(1) Il y a, en personnel, véritable engorgement. On n'a considéré jusqu'ici que le seul secteur scolaire de l'alphabétisation, celui qui tant bien que mal opère et progresse dans les formules actuelles de la gestion de l'éducation des adultes. Or, c'est aussi à la DGEA que revient le rôle de développer cette autre alphabétisation auprès des minorités non scolarisables si elle veut être conséquente avec sa volonté de donner priorité aux populations exclues ou "oubliées". Elle est dans l'incapacité pratique de le faire actuellement.

Un coordonnateur, rapidement

Pour pouvoir donner suite aux recommandations du Séminaire ALPHA 78, pour supporter les CSR dans leurs activités d'alphabétisation, pour assurer une cohérence minimale à ces activités, pour susciter le développement souhaité de l'alphabétisation auprès de l'ensemble de la population analphabète, il est nécessaire que la DGEA accorde une plus grande attention à ce dossier, en commençant par lui désigner un responsable coordonnateur de la planification et du développement. La demande est pressante, la fonction s'impose à de multiples niveaux:

> *"QUE la DGEA donne réponse aux recommandations des divers ateliers, et ce rapidement, dans un proche avenir".*

> *"QUE la DGEA coordonne et suscite la recherche pratique sur l'alphabétisation et la mise en commun des éléments de connaissance et de solution". (ALPHA 78)*

Une mobilisation multiservices

Tout n'est pas à improviser à la Direction générale. Plusieurs personnes ont suivi attentivement l'évolution du dossier alphabétisation. Trois professionnels y

---

(1) Elle ne l'est plus, actuellement, parce que trop sollicitée par des fonctions de développement, à la DGEA comme auprès des CSR.

sont directement impliqués, dans leurs différents services (Organisation de l'enseignement, Programmes et examens, Etudes et projets). Il faudra prévoir une plus grande participation de ces services et, possiblement, l'intervention d'autres unités administratives (Aide au développement, Animation communautaire, Education populaire). Ca a d'ailleurs déjà été fait à l'occasion du Séminaire ALPHA 78, dans une remarquable coopération. Les demandes répétées en matière d'information, d'échanges, de développement et de diffusion du matériel didactique, de formation ou de perfectionnement de formateurs pressent ces divers services d'augmenter leurs investissements en alphabétisation:

- *"QUE la DGEA mette les outils à la disposition des régionales en les publiant,*

- *QU'elle rende disponible, pour septembre 1979, à toutes les CSR, le matériel pédagogique en alphabétisation,*

- *QU'elle organise des sessions d'information sur les différentes méthodes dans les milieux scolaires et les autres".*

- *"QUE la DGEA établisse un bulletin de liaison à l'intention de tous les intervenants..."*

- *"QUE les matériaux utilisés pour l'alphabétisation soient révisés..."*

- *"QUE soit développée une opération de perfectionnement des formateurs et gestionnaires,"*

- *"QU'on multiplie les lieux d'échanges et d'information, de façon à permettre à ceux qui travaillent dans les mêmes champs de communiquer leurs expériences ou les techniques inventées pour résoudre les difficultés d'apprentissage". (ALPHA 78)*

- *"L'alphabétisation fait ressortir les points suivants:*

  ...L'intérêt de faire de l'animation en milieu populaire afin de rejoindre la clientèle analphabète."(1)

D'autres unités du ministère de l'Education pourront être sollicitées (ex.: Communications, Service général des moyens d'enseignement), par exemple dans un projet d'information ou de formation par la télévision. Là aussi, le champ n'est pas vierge, des projets sont à l'étude, des demandes ont déjà été formulées:

- *"L'alphabétisation fait ressortir les points suivants:*

  ...La nécessité de créer des programmes pensés en dehors de toute intervention écrite afin de sensibiliser et d'informer les analphabètes de façon chronique",(2)

- *"QUE soit favorisée l'utilisation des média de masse pour faciliter l'accès aux activités d'alphabétisation". (ALPHA 78)*

Changement de pouvoirs et pouvoir de changements

C'est donc divers services qui sont mobilisés, et qui le seront plus amplement. Un risque, qui n'a rien de théorique, apparaît alors: des conflits de pouvoirs entre ces divers services qui peuvent revendiquer plus d'autonomie qu'il n'est compatible au développement concerté du dossier global alphabétisation. La fonction vivement recommandée d'un responsable coordonnateur de la planification et du développement actualise immédiatement ce risque. A quel service va-t-il être rattaché ? Quel sera son pouvoir réel de représentation, de négociation, de décision ? Questions lourdes qui hypothèquent à l'avance le développement nécessaire de l'alphabétisation. Pourtant, il faudra leur trouver rapidement une solution. Le développement ne peut plus se suffire d'actions satellites sans tête responsable. Si

---

(1) Rapport sur les activités en éducation de base, par Micheline Desjardins, CECM, juin 1978.

(2) Ibid.

cette situation a prévalu dans le passé, si elle a favorisé certaines initiatives et la souplesse dans certaines interventions, sa prolongation bloquerait carrément l'action de la DGEA dans ce dossier semi-fantôme en mal d'incarnation. La situation passée excluait d'ailleurs tout ce secteur de l'alphabétisation populaire qui exigera des changements et des innovations à la DGEA. Il n'est peut-être pas réaliste de remettre la responsabilité de son développement à l'unité de coordination des organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP). Car l'alphabétisation populaire ne se fera pas en complète autonomie, elle exigera un support autre que financier, elle pourra prendre des formes de cogestion avec des partenaires rattachés aux organismes scolaires, comme c'est déjà le cas pour certaines expériences nouvelles. Le développement de l'alphabétisation exige un minimum de concentration qui n'est pas réalisé actuellement. Entre la prolongation du laisser-faire et la création activiste d'une unité administrative que nous ne recommandons pas, il y a place pour une évolution souple et des changements minimaux compatibles avec les structures de l'organisation comme avec la logique de la priorité à l'alphabétisation. Il revient au Comité de gestion de la DGEA de décider, le plus tôt possible, des mesures initales qui feront débloquer la planification et le développement du dossier alphabétisation.

"Alphabétisation fonctionnelle au Québec"

En 1973, Micheline Boivin tirait, dans un rapport synthèse sur l'alphabétisation, des conclusions sur lesquelles il est maintenant utile de revenir. Les voici:

> "C'est un fait que les analphabètes se retrouvent prioritairement en milieux défavorisés, mais il est faux de prétendre que nous pourrions solutionner le problème social de la pauvreté par l'alphabétisation... L'éducation des adultes a une collaboration importante à apporter à la promotion des classes défavorisées, mais cette collaboration ne se situe pas surtout au niveau de la scolarisation... L'appartenance aux milieux défavorisés définit un contexte social que l'éducation ne peut ignorer. Nous ne pouvons préparer des programmes éducatifs qui s'adressent indifféremment à tous les milieux sociaux du Québec...
>
> Le deuxième point sur lequel nous aimerions insister, c'est sur les difficultés pour la DGEA de définir elle-même une éducation qui

> correspondre aux exigences des milieux défavorisés. Nous ne participons pas suffisamment à leur expérience quotidienne de vie pour servir de véhicule à cette "culture de pauvreté". Nous avons le budget, nous avons le personnel, nous avons des connaissances techniques qui pourraient être mis au service de ces milieux. Mais il nous faudrait accepter que les décisions concernant l'organisation de l'éducation et la définition des contenus éducatifs soient prises par des représentants des milieux défavorisés,..
>
> L'idéal serait que les milieux défavorisés puissent définir l'ensemble de leur éducation. Mais comme ils vivent en interaction avec d'autres milieux sociaux et doivent répondre à des exigences académiques et professionnelles qui ne sont pas définies par eux, ils doivent, d'une certaine façon, composer avec ces exigences. Il y a par contre tout un secteur d'éducation à la DGEA qui n'a pas à répondre à de telles contraintes. Nous croyons en l'occurrence que toute liberté devrait être donnée aux milieux défavorisés pour qu'ils définissent eux-mêmes l'éducation concernée par cet univers et qui leur est adressée. La responsabilité de la DGEA serait, dès lors, d'instaurer des structures et de libérer des budgets qui permettent le respect de tels principes".(1)

Les interventions dans les marges

Depuis 1973, plusieurs tentatives ont été faites, par des CSR et par Multi Média, pour expérimenter une alphabétisation non scolarisante en milieux défavorisés. Dans certains cas, elle se sont soldées par un retour aux formules scolaires. Quelques expériences continuent, soit avec une aide minimale de l'école (Communauté haïtienne de Montréal, Centre communautaire portugais), soit avec un encadrement accru (Comité du peuple à Longueuil). Quelques expériences nouvelles sont actuellement tentées (Maison du Quartier à Québec, CSR Baie des Chaleurs). Dans les cas où les communautés sont très organisées, les rôles de l'école et de la DGEA peuvent se limiter à un support technique et financier.

---

(1) Micheline Boivin, Alphabétisation fonctionnelle au Québec, DGEA - SEP, septembre 1973. Les soulignés sont de nous.

Dans les cas inverses, l'aide a tendance à devenir prise en charge complète de l'expérience par les commissions scolaires. Mais dans les deux cas, l'engagement des ressources des CSR est difficile. Les services d'éducation des adultes ne distribuent pas volontiers des fonds pour activités libres d'éducation en dehors de leurs maisons. Elles sont aussi tenues à respecter l'ensemble des normes en vigueur dans leur secteur régulier d'alphabétisation. Quand elles interviennent plus amplement auprès d'un organisme volontaire et donnent à l'expérience un statut expérimental (CSR Chambly), les coûts augmentent plus vite que pour les activités régulières, les problèmes se multiplient, les réactions politiques de droite ou de gauche peuvent limiter et compromettre la poursuite des expériences. Le fait que ce secteur parascolaire de l'alphabétisation soit si peu développé peut en partie s'expliquer par les difficultés et les hésitations des commissions scolaires de s'engager dans un terrain encore plus problématique que celui de l'alphabétisation institutionnelle. Parmi les CSR les plus engagées, on pose la question du seuil d'intervention hors-réseau et celle de la pertinence du rôle de l'école d'expérimenter et de développer ces interventions déscolarisantes qui entrent en contradiction avec les fonctions traditionnelles de l'école. "Ce sont deux mondes complètement différents". On rejoint ici les conclusions de Micheline Boivin, à savoir la différenciation des objectifs, des clientèles et des pédagogies en alphabétisation et le développement nécessaire, à la DGEA, des supports au développement de l'alphabétisation para ou extra-institutionnelle.

> *"Qu'on reconnaisse l'alphabétisation des immigrants comme un problème distinct de l'alphabétisation des Québécois et, qu'en conséquence, des résolutions soient prises au triple plan de la recherche, du financement et de l'implication des communautés ethniques concernées".* (ALPHA 78)

Les conditions du développement

On ne saurait cependant répondre à ces questions par une séparation catégorique des deux modèles d'alphabétisation, par une limitation du champ d'intervention des CSR, par l'ouverture d'un "champ libre" d'alphabétisation populaire, indépendant du milieu et ayant comme unique partenaire la DGEA. D'une part, les situations locales sont si diverses qu'elles imposent avant tout la souplesse des moyens. D'autre part, les projets d'alphabétisation populaire nécessitent souvent une collaboration professionnelle et technique au-delà de la simple aide financière et ce sort

les institutions locales d'éducation des adultes qui peuvent fournir les partenaires immédiats. Pour toutes ces raisons et celles évoquées plus haut, il n'est pas souhaitable, à la DGEA, de renvoyer la responsabilité du "partnership" avec ces organismes à l'unité chargée du dossier OVEP. La responsabilité du développement de l'alphabétisation populaire revient aux organismes privés, aux institutions d'éducation ainsi qu'à la DGEA. A ce dernier niveau, les rôles du coordonnateur au développement de l'alphabétisation sont indispensables, ainsi que la collaboration interservices. Mais ce n'est pas suffisant. Il sera nécessaire de prévoir un budget supplémentaire de support au développement des activités para-institutionnelles d'alphabétisation. Dans les cas où les organismes sont les plus autonomes, ils devraient avoir accès à des subventions globales et reconductibles sur présentation et suivi de projets d'alphabétisation. Ces subventions devraient être, dans l'état actuel des choses, octroyées directement par la DGEA aux organismes, à fins d'expérimentation et de stimulation à l'innovation. Les rôles autonomes en éducation des adultes les plus défavorisés doivent être encouragés et supportés. L'on a vu les difficultés que rencontrent certaines CSR à supporter ces projets, rappelé aussi la "difficulté pour la DGEA de définir elle-même une éducation qui corresponde aux exigences des milieux défavorisés" (Micheline Boivin). Outre les supports directs à certains organismes, la DGEA devrait aussi supporter plus activement les CSR qui interviennent en milieux populaires. Dans ce domaine expérimental, il faudra aussi prévoir des modalités adéquates d'incitation et d'encouragement à l'expérimentation. Rappelons les quelques recommandations d'ALPHA 78 qui touchent ce sujet de l'alphabétisation para-institutionnelle:

- *"QU'à partir des expériences en cours, la DGEA coordonne, avec les gens du milieu (analphabètes/personnes-ressources), une recherche qui précisera les conditions d'implantation d'un projet d'alphabétisation en milieu ouvert".*

- *"QUE les analphabètes soient participants à l'élaboration, à la critique et à la correction du matériel didactique".*

- *"QUE le matériel didactique soit d'abord expérimenté et évalué par les analphabètes eux-mêmes, y compris les aspects habituellement réservés aux professionnels".*

- *"QUE les minorités ethniques soient les premières à être consultées dans la mise en oeuvre de toute activité d'alphabétisation des immigrants parce que ce sont elles qui connaissent le mieux les problèmes de la société d'origine de l'immigrant et ses difficultés d'insertion dans la société d'accueil".*

- *QUE, sur le plan des budgets,*

  a) il en soit alloué directement aux CSR pour développer spécifiquement des activités d'alphabétisation,

  b) qu'il y ait des budgets octroyés directement aux communautés ethniques,

  c) que se développe une plus grande concertation entre les organismes, les institutions et les communautés ethniques concernés".

Les minorités analphabètes

Enfin, des solutions particulières devront être trouvées dans les cas des handicapés, des déficients, des communautés ethniques, des détenus, des personnes âgés, des jeunes. Ce qui a été dit précédemment s'applique en général à toutes les populations analphabètes marginalisées. Mais pour chaque population particulière, un dossier spécial devra être ouvert. On a cité surtout jusqu'ici le cas des immigrants parce que leur représentation au Séminaire ALPHA 78 a laissé des traces indicatives explicites.(1) Des recommandations ont été aussi formulées au sujet des déficients mentaux et des détenus:

- *"QUE la DGEA détermine l'alphabétisation chez les déficients mentaux comme une priorité et qu'elle opérationalise cette recommandation dans l'allocation de ressources humaines, matérielles et financières".*

---

(1) Dans le rapport de Micheline Desjardins déjà cité, on retrouve cette recommandation: "... nécessité de créer des activités adaptées aux analphabètes immigrants".

- *"QUE la DGEA ait un plan en formation en milieu carcéral incluant les budgets nécessaires pour le réaliser, et cela en concertation avec le ministère des Affaires sociales".*

- *"IL y aurait lieu d'entreprendre la sensibilisation des responsables, à tous les paliers, des institutions carcérales pour qu'ils arrivent à considérer la formation en milieu carcéral comme un facteur essentiel de réinsertion sociale des ex-détenus".*

- *"QUE des travaux de recherche, menés par la DGEA dans le domaine de l'alphabétisation en milieu carcéral, soient faits en étroite collaboration avec les partenaires en présence". (ALPHA 78)*

Il est encore prématuré, et ce n'est pas le lieu ici, d'entrer dans les détails spécifiques de chacune de ces populations. Certaines font l'objet actuellement d'études et de concertations interministérielles: handicapés - détenus. D'autres l'exigeront: immigrants, autochtones, personnes âgées. Plusieurs commissions scolaires et organismes hors réseau ont déjà un programme d'alphabétisation auprès de certaines de ces populations. C'est dire qu'en ce domaine on n'est pas non plus au stade des improvisations. Mais, comme ailleurs, la croissance des activités est fort inégale, la vision et la planification du développement sont manifestement déficientes. Il est urgent de donner un minimum d'unité au développement désarticulé de l'alphabétisation en "milieux spéciaux". Il est important d'avoir une vision globale et un plan global de développement de l'alphabétisation. Sans un minimum de changements, de supports et de mise en disponibilité de nouvelles ressources, les minorités analphabètes, cas spécifiques dans la population globale des sous-défavorisés, risqueront, ou bien de demeurer "oubliées", ou bien de subir les effets négatifs de politiques contradictoires.

Année moratoire

Suite à l'ensemble des propositions présentées précédemment, propositions qui visent à définir pratiquement, dans ses grandes lignes, une politique de l'alphabétisation comme priorité d'intervention dans le cadre de la politique générale de la DGEA d'intervention auprès des populations défavorisées, il sera nécessaire d'opérationaliser un plan de développement

articulé en mesures de court et moyen termes (3 ans). Etant donné l'engorgement qui affecte actuellement la DGEA dans ce secteur, étant donné aussi l'ampleur et la diversité des mesures envisagées, il serait réaliste de s'accorder le temps et les moyens minimaux pour préparer et tester un tel plan de développement à moyen terme. La DGEA pourrait déclarer, dès maintenant et de concert avec les organismes oeuvrant dans le domaine, une année moratoire sur l'alphabétisation à l'issue de laquelle un plan de développement devrait être prêt pour application. Le moratoire ne signifie pas gel provisoire des activités. Au contraire, il signifie intensification de la sensibilisation à l'analphabétisme, des incitations au développement des activités et des expérimentations, de la recherche, des échanges et rencontres. Durant cette année moratoire, il faudra créer les mécanismes nécessaires à la consultation, à la concertation interservices, au financement de nouvelles activités dans le réseau para-institutionnel, au financement de certains projets spéciaux menés par les commissions scolaires. C'est une année d'essais et de mobilisation. Ce que le moratoire exclut, c'est la production et l'application immédiate d'un plan de trois ans qui impliquerait des changements ou des innovations radicales à la DGEA comme dans les commissions scolaires. Les activités habituelles continuent, la croissance est encouragée à l'échelle du Québec, la coordination des activités anciennes et nouvelles doit être renforcée et améliorée, un budget supplémentaire de support au développement doit être mobilisé, une part plus grande des activités des services de la DGEA doit être consacrée à l'alphabétisation, la priorité doit aller à l'incitation et l'encouragement auprès des organismes volontaires.

Une table consultative

La création d'une table de l'alphabétisation a maintes fois été suggérée par les CSR comme lieu privilégié de consultation et de concertation. Elle a déjà fait l'objet d'une proposition:

- *"La DGEA pourrait instituer une table de l'alphabétisation regroupant les éducateurs qui ont oeuvré dans l'éducation de base depuis une dizaine d'années et y nommer un coordonnateur permanent.*

  Cette table aurait pour mission initiale de faire le point sur l'alphabétisation au Québec et de soumettre à la Direction générale des propositions d'intervention". (1)

---

(1) Analphabétisme et alphabétisation au Québec, op. cit., p. 168.

Cette proposition initiale a, en fait, été partiellement réalisée dans ses objectifs par le Séminaire ALPHA 78. Pour le temps de l'année moratoire, il serait utile de créer une table consultative plus large qu'il n'était proposé ci-dessus. Devraient y siéger, outre des représentants des CSR et de la DGEA, des représentants des organismes volontaires ainsi que des "experts" en éducation des adultes. Cette table pourrait se doter de comités de travail sur des questions spéciales qui seront à étudier durant l'année moratoire: par exemple, l'alphabétisation des immigrants, des détenus, des handicapés, des personnes âgées, une opération média, etc. Elle aurait fonction consultative, mais non décisionnelle. Sur le plan décisionnel, il faudrait aussi constituer une table interservices à la DGEA, en filiation avec le Comité de gestion. Si le coordonnateur à l'alphabétisation n'a pas de pouvoir décisionnel, il faut une structure de concertation interservices à la DGEA qui soit en mesure de prendre des décisions à court terme mais aussi engageant la responsabilité de la DGEA pour le moyen terme. C'est au Comité de gestion qu'il revient de décider de la création et de l'opérationalisation de cette structure interne comme de la table consultative.

IV - UN RESUME DES PROPOSITIONS DE DEVELOPPEMENT

Un plan de développement

La politique de l'alphabétisation s'inscrit entièrement dans les orientations du ministère de l'Education en matière de formation du citoyen ainsi que dans la priorité donnée aux interventions éducatives en milieux défavorisés. S'il n'y a pas lieu de définir une nouvelle politique spécifique de l'alphabétisation, il était devenu nécessaire de donner à ce secteur d'intervention une meilleure coordination, une cohérence minimale, un support accru et une direction de développement. Nous parlerons donc d'un plan de développement de l'alphabétisation qui implique plusieurs partenaires: les analphabètes dans différents milieux, les commissions scolaires, les organismes volontaires et la DGEA. Ce plan de développement s'articule en deux temps: le court terme, qui implique des mesures immédiates, et le moyen terme (3 ans) qu'il faudra prévoir et préparer durant une année moratoire.

Une année moratoire

La DGEA et ses partenaires devraient déclarer une année moratoire de l'alphabétisation. On n'en est plus au stade de l'improvisation, on est encore loin cependant d'avoir réalisé l'égalité des chances en matière d'éducation des adultes. L'alphabétisation s'est développée depuis dix ans au Québec, mais très inégalement si bien que dans certains cas on peut constater un sous-développement cumulatif. L'année moratoire de l'alphabétisation vise les objectifs suivants: sensibiliser l'opinion à l'existence et aux conditions de l'analphabétisme; mobiliser les organismes intervenants, ou pouvant intervenir en alphabétisation; susciter de nouvelles interventions, particulièrement dans les régions sous-développées et auprès des populations les plus démunies; développer, à la DGEA, les moyens adéquats de planification et de support aux organismes; enfin préparer un plan de développement à moyen terme des activités d'alphabétisation.

Deux axes de développement

Jusqu'à maintenant, les activités d'alphabétisation ont été menées presque exclusivement par les commissions scolaires. En conséquence, l'alphabétisation a surtout été synonyme de rattrapage scolaire ou de formation de base. Elle s'est adressée en fait à clientèle élective de l'école: les volontaires à la scolarisation de deuxième ou dernière chance. Les activités d'alphabétisation seront à stimuler dans les CSR qui ne s'y sont pas impliquées jusqu'alors et à supporter plus efficacement dans celles qui en ont fait un secteur permanent et même prioritaire d'intervention. Mais le deuxième

axe à privilégier sera le réseau potentiel des organismes volontaires qui oeuvrent, ou bien auprès de populations analphabètes bien circonscrites (détenus, handicapés, immigrants, autochtones), ou bien dans les milieux sous-prolétarisés étrangers au périmètre d'attraction de l'école. Conséquemment, l'alphabétisation de ces populations marginalisées ne sera pas uniformément réductible à la scolarisation. Il faudra parler d'"alphabétisation fonctionnelle" dans le cas des déficients par exemple, et d'"alphabétisation populaire" (1) dans le cas des assistés sociaux ou exclus de tous bords. Le lien commun de toutes ces activités reste l'apprentissage de l'écrit, d'où la justification du générique "alphabétisation". Mais les contenus, les moyens, les objectifs et les styles peuvent considérablement varier.

Une vision globale: une coordination

La compréhension de l'analphabétisme et les conceptions de l'alphabétisation ont été fort réductrices, voire exclusives au profit de l'école. Les activités d'alphabétisation ont été le plus souvent menées en fractionnement. Il est devenu nécessaire de relier expériences localisées et pratiques fractionnelles, de donner un minimum d'unité au dossier alphabétisation par la création, à la DGEA, d'une fonction de coordination. Comme mesure initiale, il est indispensable de mobiliser un poste de professionnel à cette fonction de coordination de la planification et du développement de l'alphabétisation: une tête responsable de tout le dossier, une vision globale dans le temps et dans l'espace, une personne identifiable, lieu de convergence des communications.

Une concertation: un pouvoir décisionnel

La fonction de coordination restera inopérante s'il n'existe un minimum de concertation et de coopération entre tous les services qui sont et seront impliqués dans les opérations de gestion, de production, de recherche, d'aide et de support au développement. Puisqu'elle sera limitée en pouvoir décisionnel, il faudra créer un organe interne de concertation interservices qui aura des pouvoirs de décision.

Une table consultative

Les opérations de développement, dès l'année moratoire, supposent aussi la réunion périodique de divers partenaires représentant les organismes d'éducation. Celle-ci sera rendue possible par la création d'une table consultative de l'alphabétisation où devraient siéger, outre des représentants de la DGEA, des CSR, des organismes volontaires et

---

(1) Si les objectifs de "conscientisation" demeurent essentiels dans ces dénominations, évacuer le terme peut être profitable tant il a été galvaudé idéologiquement et pratiquement durant ces dernières années au Québec.

des organismes spécialisés (institutions pour handicapés par exemple), des "experts" reconnus pour leur compétence et leur engagement dans le domaine de l'éducation des adultes ou permanente.

Un budget de développement

Pour la durée de l'année moratoire, un budget supplémentaire de support au développement devrait être accordé pour subventionner, d'une part les organismes hors réseau scolaire qu'il faudra encourager et supporter dans l'expérimentation, d'autre part les commissions scolaires qui présenteront des projets de développement ou d'expérimentation en alphabétisation. Budget à fonctions d'incitation et de support, distribution sélective suivant les priorités retenues et engagement au renouvellement des subventions. Ce dernier aspect est essentiel. Pour cette première année moratoire, il ne saurait être question de réviser entièrement le financement des activités d'alphabétisation à l'intérieur de l'"enveloppe globale" des commissions scolaires. Cependant, dans la logique de ce moratoire qui vise à expérimenter un plan de développement à moyen terme, il serait funeste de n'engager que du court terme en aliénant les organismes de la prévision à moyen terme.

Des propositions préalables

Voilà le minimum de changements et d'innovations préalables au développement de l'alphabétisation. Nous n'entrerons pas dans la planification des opérations qu'implique l'année moratoire et qui suppose déjà une concertation entre les divers partenaires. Nous n'entrerons pas plus avant dans l'étude des recommandations du Séminaire ALPHA 78. Pour le plus urgent et le plus global, l'essentiel des suites aux recommandations tient dans les propositions précédentes soumises au Comité de gestion de la DGEA. Il restera au coordonnateur de l'alphabétisation la tâche de préparer un plan de développement en collaboration avec tous les partenaires concernés, de répondre aux demandes les plus pressantes et de faire de l'année moratoire une mobilisation réelle des ressources et des imaginations.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

ANNEXE

Une syntèse des recommandations

du

Séminaire ALPHA 78

1. POUR UNE POLITIQUE DE L'ALPHABETISATION

Il est proposé:

- *QUE la DGEA développe une politique spécifique offrant des solutions articulées plus larges que dans les autres secteurs.*

- *QUE la DGEA et le MEQ collaborent avec les autres ministères confrontés aux cas d'analphabétisme, dans l'élaboration d'une politique de l'alphabétisation.*

- *QUE soit formé, à court terme, un Comité provincial de travail qui soit représentatif des intervenants en alphabétisation.*

- *QU'on reconnaisse l'alphabétisation des immigrants comme un problème distinct de l'alphabétisation des Québécois et, qu'en conséquence, des résolutions soient prises au triple plan de la recherche, du financement et de l'implication des communautés ethniques concernées.*

- *QUE la DGEA détermine l'alphabétisation chez les déficients mentaux comme une priorité et qu'elle opérationalise cette recommandation dans l'allocation des ressources humaines, matérielles et financières.*

- *QUE la DGEA ait un plan de formation en milieu carcéral incluant les budgets nécessaires pour le réaliser, et cela en concertation avec le ministère des Affaires sociales.*

2. DEVELOPPEMENT DES RELATIONS DGEA/CSR, ORGANISMES

- *QUE la DGEA supporte les CSR impliquées dans des expériences en cours, et ce sur tous les plans: c'est une priorité.*

- *QUE la DGEA obtienne et mette à la disposition des organismes des budgets spécifiques pour l'alphabétisation avec des normes plus souples que dans les autres secteurs (ex.: une norme professeur/étudiants de 1/8).*

- *QUE les CSR prioritent l'alphabétisation et soient conséquentes avec leur geste (ex.: augmentation des cours, des formateurs, des personnes-ressources, diffusion du matériel, etc.)*

- *QUE la DGEA mette les outils à la disposition des régionales en les publiant,*
  Qu'elle rende disponible, pour septembre 1979, à toutes les CSR, le matériel pédagogique en alphabétisation,
  Qu'elle organise des sessions d'information sur les différentes méthodes dans les milieux scolaires et les autres.

- *QUE la DGEA établisse un bulletin de liaison à l'intention de tous les intervenants dans le domaine de l'alphabétisation et que le premier numéro comporte notamment une liste de tous les participants à ALPHA 78, avec mention de leurs activités spécifiques.*

- *QUE les minorités ethniques soient les premières à être consultées dans la mise en oeuvre de toute activité d'alphabétisation des immigrants parce que ce sont elles qui connaissent le mieux les problèmes de la société d'origine de l'immigrant et ses difficultés d'insertion dans la société d'accueil.*

- *QUE, sur le plan des budgets,*

  a) *Il en soit alloué directement aux CSR pour développer spécifiquement des activités d'alphabétisation,*

  b) *Qu'il y ait des budgets octroyés directement aux communautés ethniques,*

  c) *QUE se développe une plus grande concertation entre les organismes, les institutions et les communautés ethniques concernées.*

- *Il y aurait lieu d'entreprendre la sensibilisation des responsables, à tous les paliers, des institutions carcérales pour qu'ils arrivent à considérer la formation en milieu carcéral comme un facteur essentiel de réinsertion sociale des ex-détenus.*

- *L'atelier sur l'alphabétisation des détenus attire l'attention sur "l'expérience Laval" qui semble avoir apporté des résultats satisfaisants dans le domaine de la formation professionnelle et il souhaite un élargissement de cette expérience.*

- *La DiEA devrait négocier, auprès du Comité interministériel Education - Travail - Aide sociale, pour que les moniteurs bénévoles en alphabétisation bénéficiant de l'aide sociale ou de l'assurance chômage, ne voient pas leurs allocations coupées quand ils reçoivent des compensations monétaires remboursant les dépenses individuelles occasionnées par la participation à ces activités.*

3. AMELIORATION DU MATERIEL DIDACTIQUE

- *QUE les matériaux utilisés (les méthodes en particulier) pour l'alphabétisation soient révisées de la façon suivante:*

- *QU'ils soient proposés comme matériaux expérimentaux d'appoint.*

- *QU'ils témoignent d'une démystification du langage écrit comme instrument unique de promotion sociale.*

- *QU'ils fassent clairement état des relations sociopolitiques que supposent nécessairement les textes.*

- *QU'ils aient comme objectif le décloisonnement des matières.*

- *QUE les analphabètes soient participants à l'élaboration, à la critique et à la correction du matériel didactique.*

- *QUE le matériel didactique soit d'abord expérimenté et évalué par les analphabètes eux-mêmes, y compris les aspects habituellement réservés aux professionnels.*

- *QUE soit favorisée l'utilisation des médias de masse pour faciliter l'accès aux activités d'alphabétisation.*

4. FORMATION DES FORMATEURS

- *QUE soit développée une opération de perfectionnement des formateurs et gestionnaires dans dans le secteur de l'alphabétisation.*

- *QUE la DGEA favorise l'existence de stages de perfectionnement, dans les centres qui font de l'alphabétisation, pour les formateurs qui le désirent.*

- *C'est dans que la conscientisation des analphabètes ne peut jamais se faire quand les formateurs ne sont pas conscientisés eux-mêmes,*

  il est proposé que ce critère, dans le choix des formateurs, prévale sur tout autre.

- *Etant donné les carences en études sur la psychologie de l'adulte en situation d'apprentissage,*

  Etant donné le caractère souvent suffisant des opinions émises sur la condition des adultes analphabètes, en particulier, par exemple, la prétendue relation étroite entre analphabétisme et pathologie individuelle,

  il est proposé

  QUE les différents intervenants dans le domaine de l'alphabétisation révisent leurs positions qui conduisent à considérer que les analphabètes sont des déficients physiques ou mentaux.

5. RECHERCHE

- *Qu'au Gouvernement on effectue une recherche pour savoir comment le système scolaire génère encore l'analphabétisme.*

  Considérant que l'analphabétisme croît chez les jeunes, et en vue de le faire regresser,

- *QUE la DGEA, avec les autres directions générales du MEQ, étudie le problème de l'analphabétisme des jeunes adultes et cherche à lui trouver des solutions.*

- *QUE la DGEA coordonne et suscite la recherche portant sur l'alphabétisation et la mise en commun des éléments de connaissance et de solutions.*

- *QU'à partir des expériences en cours, la DGEA coordonne avec les gens du milieu (analphabètes et personnes-ressources) une recherche qui précisera les conditions d'implantation d'un projet d'alphabétisation en milieu ouvert.*

- *QU'une équipe de recherche, composée de membres de la DGEA, du ministère de l'Immigration et des intervenants du milieu, analyse en profondeur les besoins de formation des immigrants, propose des méthodes et outils plus adéquats à ce type de formation et se penche sur les problèmes posés par l'hétérogénéité des clientèles d'immigrants qui fréquentent les classes d'accueil.*

- *QUE des travaux de recherche, menés par la DGEA dans le domaine de l'alphabétisation en milieu carcéral, soient faits en étroite collaboration avec les partenaires en présence (institutions et formateurs).*

6. SUR LE SEMINAIRE ET LES SUITES

- *QU'une évaluation soit faite du présent Séminaire.*

- *Qu'en une prochaine occasion, des anciens étudiants soient invités à faire un témoignage sur leur expérience.*

- *QU'il y ait moins d'ateliers; que certains se répètent.*

- *QUE la DGEA donne réponse aux recommandations des divers ateliers, et ce rapidement, dans un proche avenir.*

- *QUE soit créé un comité de trois à quatre personnes qui acheminit les recommandations, dégageait celles qui paraissent les plus opérationnelles, fasse des choix.*

- *QUE la DGEA analyse les propositions, les distribue dans le temps en termes d'hypothèses et sollicite des participants un "feed-back" sur cette distribution.*

- *QU'un vote de confiance à l'égard de la DGEA soit passé, sur sa capacité de se débrouiller avec les recommandations.*

- *QUE le rapport du Séminaire fait par la DGEA contienne non seulement les recommandations des ateliers, mais aussi les diverses opinions exprimées, les discussions qui ont eu lieu, et ce afin d'aider les participants à redémarrer leurs réflexions sur l'alphabétisation.*

- *QUE la DGEA, en rédigeant le rapport du Séminaire, fasse le moins possible d'interprétations et préserve la substance des discussions qui se sont tenues pendant ces trois journées.*

- *QU'on multiplie les lieux d'échange et d'information, de façon à permettre à ceux qui travaillent dans les mêmes champs de communiquer leurs expériences ou les techniques inventées pour résoudre les difficultés d'apprentissage.*

Ce volume doit être rendu à la dernière
date indiquée ci-dessous.

Éditeur officiel
du Québec
**Service des
impressions
en régie**

Mars 1979